

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE CENTRO DE EDUCAÇÃO  
LETRAS E ARTES LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

**MIRLENE DAYANE AMADOR GOMES**

**LIBRAS NAS LICENCIATURAS: PERSPECTIVAS DOCENTES COM  
ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**RIO BRANCO  
2026**

**MIRLENE DAYANE AMADOR GOMES**

**LIBRAS NAS LICENCIATURAS: PERSPECTIVAS DOCENTES COM  
ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II como componente curricular do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Orientador(a): Profa. Dra. Vivian Gonçalves Louro Vargas

RIO BRANCO  
2026

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

G633I Gomes, Mirlene Dayane Amador, 2000 -  
Libras nas Licenciaturas: perspectivas docentes com alunos surdos na  
Educação Básica / Mirlene Dayane Amador Gomes; Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Vivian  
Gonçalves Louro Vargas. - 2026.  
40 f.: il.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do  
Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Licenciatura em Letras Libras, Rio  
Branco, 2026.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. Educação de surdos. 2. Formação de professores. 3. Inclusão escolar. I.  
Vargas, Vivian Gonçalves Louro (Orientador). III. Título.

CDD: 419

MIRLENE DAYANE AMADOR GOMES

**A DISCIPLINA DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS: PERSPECTIVAS DE  
DOCENTES QUE TÊM ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Letras Libras.

Aprovado em 12 de Março de 2026.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vivian Gonçalves Louro Vargas - Orientadora  
Universidade Federal do Acre – UFAC

---

Profa. Dra. Joseane de Lima Martins  
Universidade Federal do Acre - UFAC

---

Profa. Dra. Nina Rosa Silva de Araujo  
Universidade Federal do Acre - UFAC

RIO BRANCO  
2026

Dedico este trabalho à minha família, peça fundamental e essencial em cada etapa desta jornada. Sem o apoio de vocês este sonho não seria possível. Esta vitória é nossa.

## **AGRADECIMENTOS**

Deus foi muito bom comigo e eu não imaginava que seria agraciada com tantas bênçãos. A primeira delas, ter ingressado na Universidade Federal e a segunda ter chegado até aqui, ou seja, concluído o curso. Sou grata porque Deus foi minha força, meu alicerce e me sustentou até aqui.

À minha família, que sempre me incentivou e me apoiou da melhor maneira possível. À minha mãe Elba que sempre esteve do meu lado e me apoiou em todos os momentos. Ao meu pai Leônidas que, arduamente, trabalhou para sustentar a família e, mesmo com as dificuldades, me encorajou e não me deixou desistir. Também aos meus irmãos Ana Ester e Benjamim, que são a minha maior alegria e combustível.

Quero agradecer aos meus tios, Edson, Milson, Nailton e às tias, Betania, Debora e Merly que sempre me ajudaram e incentivaram a estudar, seja me mandando dinheiro ou me levando até a universidade, sempre me deram assistência e isso foi importante durante essa trajetória acadêmica.

À minha avó Joana, que desde o começo já dizia: “Faz Libras porque é uma área boa”. Ela sempre quis o melhor para a família e sempre cuidou/cuida muito bem de todos nós. Minha avó é uma bênção na minha vida e ela foi fundamental na decisão da escolha do curso, é uma área que eu gosto muito e até hoje ela fala: “Se não fosse eu...tá vendo, tem que escutar a vovó...”

Expresso minha gratidão à minha orientadora e professora Vivian Gonçalves Louro Vargas, pela paciência, suporte e contribuições valiosas para que este trabalho tivesse êxito, além disso, também me agregou muito profissionalmente.

Agradeço à professora da disciplina Grassinete Oliveira, pelas trocas nas salas de aulas e acompanhamento durante a disciplina de TCC, agradeço pelos ricos compartilhamentos de saberes.

Gostaria de agradecer às minhas professoras Ivanete, Joseane, Nina pelas preciosas aulas e trocas de conhecimento. Aprendi muito com vocês e me tornei fã. Vocês são brilhantes, inteligentes e são geniais!

Meus sinceros agradecimentos aos amigos que fiz desde que cheguei à Ufac. Tenho amigos em variados cursos, quiçá, em todos eles. Alguns já se formaram, outros estão na luta para se formar, mas vocês, sem dúvidas,

tornaram meus dias mais leves. Só a gente sabe a rotina que enfrentamos, e ter vocês ao lado, fez muita diferença. Obrigada por serem meu suporte na Ufac. Que orgulho da nossa trajetória até aqui. Estou na torcida por todos vocês.

Ao nosso trio de amigas, minha profunda gratidão. Vocês são amizades valiosas; São amigas mais chegadas que irmãs.

Quero agradecer imensamente ao NAI, em especial, à minha coordenadora/chefe Carla Peres, que sempre foi uma excelente chefe, ser humana e profissional. O NAI não só contribuiu financeiramente na minha vida acadêmica, como me fez crescer profissionalmente. Trabalhei como bolsista, diretamente com o público alvo, que são as pessoas com deficiências e sou muito grata por isso, pois aprendi lições valiosas tanto com a equipe de trabalho quanto com os alunos que pude auxiliar. Sem dúvidas, o núcleo de apoio à inclusão foi fundamental durante esse processo, pois muito me agregou profissionalmente e esse foi um dos melhores acontecimentos na minha vida.

Ao Pibid, no qual também atuei como bolsista, tendo a Nina Rosa como coordenadora e a Rozangela Moura do AEE (Atendimento Educacional Especializado) como supervisora da escola Marilda Gouveia Viana. Duas mulheres excepcionais às quais sou muito grata. Durante o tempo que trabalhei no AEE conheci alunos incríveis e dedicados. Todo o tempo que tivemos durante os atendimentos foram valiosos para mim e eu guardo todos os alunos, que tive contato na escola, no meu coração. Vocês são importantes para mim. Além do mais, quero agradecer profundamente a escola MGTV, além de eu ter trabalhado como bolsistas, retornei à escola como pesquisadora e eu sou grata pela diretora Lene ter me recebido de bom grado e por ter permitido que a escola fosse o meu campo de pesquisa. Quero Agradecer às professoras que aceitaram participar da pesquisa, expressei minha profunda gratidão, pois gentilmente colaboraram com a pesquisa e sou grata pela confiança depositada neste trabalho, sem a colaboração de vocês este trabalho não seria possível.

Também quero agradecer aos amigos e profissionais tradutores/intérpretes de Libras. Agora não os procuro como antes, mas no começo toda hora ficava perguntando: “Que sinal é esse?”, “Como que sinaliza essa palavra?”, e eles prontos, já diziam: “Depende do contexto”. Fiz amizades valiosas. Admiro os Tradutores e Interpretes de Libras, tanto os que se tornaram meus amigos quanto os que eu observo de longe.

Agradeço, de coração, à comunidade surda e aos meus amigos surdos. Aprendi e desenvolvi bastante na Libras, interagindo com eles. Alguns surdos da instituição se tornaram meus amigos e, com isso, evolui não só como pessoa, mas também como profissional. A eles, expresso minha profunda gratidão.

Por fim, agradeço imensamente à Universidade Federal do Acre, com certeza já não sou mais a mesma de quando entrei. É um misto de sentimentos que sentimos durante todo esse percurso, mas tudo que aprendi, vivi, pessoas que conheci, professores e professoras que viraram amigos, o restaurante universitário que salvou várias vezes, os amigos que fiz, as capivaras, as bolsas e programas acadêmicos que participei, todos os choros, risadas e estresses diários, tudo isso, eu devo à UFAC.

Minha eterna gratidão!!

*Ocorre que, saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas.*

*(Maria Teresa E. Mantoan)*

## RESUMO

A inclusão de estudantes surdos na educação básica exige formação docente adequada, especialmente no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar a influência da disciplina de Libras na formação e nas práticas pedagógicas de professores que atuaram com alunos surdos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, caracterizada como estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes da educação básica, formados em períodos distintos, com e sem acesso à disciplina de Libras durante a graduação. Os resultados evidenciam diferenças significativas entre os grupos: professores que cursaram Libras demonstram maior segurança, utilização de estratégias inclusivas e melhor comunicação com alunos surdos, enquanto aqueles que não tiveram a disciplina relatam dificuldades na interação e dependência de mediadores. Conclui-se que a disciplina de Libras contribui para a prática pedagógica inclusiva, porém sua efetividade ainda é limitada pela carga horária reduzida, indicando a necessidade de ampliação e aprofundamento na formação inicial docente.

Palavras-chave: Educação de surdos; Formação de professores; Libras; Inclusão escolar.

## **ABSTRACT**

The inclusion of deaf students in basic education requires adequate teacher training, especially in the use of Brazilian Sign Language (Libras). In this context, this study aimed to analyze the influence of the Libras course on the training and pedagogical practices of teachers who have worked with deaf students. This is a qualitative, applied research characterized as a case study. Data were collected through semi-structured interviews with four basic education teachers, graduated in different periods, with and without access to the Libras course during their undergraduate training. The results reveal significant differences between the groups: teachers who attended the Libras course demonstrate greater confidence, use of inclusive strategies, and better communication with deaf students, while those who did not report difficulties in interaction and reliance on mediators. It is concluded that the Libras course contributes to inclusive pedagogical practices; however, its effectiveness is still limited by reduced workload, indicating the need for expansion and deeper training in initial teacher education.

Keywords: Deaf education; Teacher training; Brazilian Sign Language (Libras); Inclusive education.with deaf studebts.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2. REFERENCIAL TEORICO</b> .....	14
2.1 Histórico do processo escolar dos surdos.....	14
2.2 Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais.....	15
2.3 Libras como disciplina nas graduações da Universidade Federal do Acre.....	18
2.4 Declaração de Salamanca, 1994.....	19
2.5 A formação dos professores e o papel do tradutor/intérprete de Libras.....	23
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	25
3.1 Procedimentos de coleta e participantes.....	25
3.2 Perfil dos professores entrevistados.....	27
3.3 Roteiro de entrevista semiestruturada.....	28
3.4 Tratamento e análise dos dados .....	28
<b>4. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	29
4.1 A disciplina de Libras nas Licenciaturas.....	29
4.2 Desafios da prática pedagógica inclusiva e a necessidade de formação continuada na educação de alunos surdos.....	32
4.3 A presença dos intérpretes de Libras.....	34
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	36
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	38
<b>APÊNDICE</b> .....	41

## 1 INTRODUÇÃO

Os movimentos surdos têm historicamente buscado o reconhecimento das línguas de sinais e a melhoria da qualidade da educação destinada a essa população (Brito, 2013). No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, representando um marco para a educação de pessoas surdas. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa lei e estabeleceu a obrigatoriedade da inserção da Libras na formação de professores, com o objetivo de promover práticas educacionais mais inclusivas.

Nesse contexto, espera-se que a formação inicial docente contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas dos alunos surdos. No entanto, ainda se questiona em que medida a disciplina de Libras influencia efetivamente as escolhas didático-metodológicas dos professores que atuam na educação básica.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar de que forma a presença ou ausência da disciplina de Libras na formação inicial influencia as práticas pedagógicas de professores que tiveram alunos surdos. Como hipótese, considera-se que docentes que cursaram Libras durante a graduação tendem a desenvolver práticas mais inclusivas e sensíveis às especificidades linguísticas desses alunos, em comparação àqueles que não tiveram essa formação.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, caracterizada como estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da educação básica que tiveram alunos surdos em suas turmas, possibilitando a análise comparativa entre diferentes trajetórias formativas.

A relevância deste estudo está na contribuição para o debate sobre a formação docente e a efetividade da disciplina de Libras na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, colaborando para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à educação de surdos.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O presente capítulo aborda, de forma sintética e articulada, os principais marcos históricos, legais e educacionais relacionados à educação de surdos, com ênfase na consolidação da Libras e sua inserção como disciplina nos cursos de licenciatura. Essa abordagem permite compreender como a formação docente impacta diretamente a inclusão de estudantes surdos no ensino regular.

### **2.1 Histórico do processo escolar dos surdos**

Historicamente, as pessoas surdas enfrentaram exclusão social e educacional, sendo privadas de direitos básicos e do acesso à linguagem. Na Idade Antiga e Média, predominavam concepções discriminatórias que impediam sua participação na vida social (Strobel, 2009).

A partir da Idade Moderna, surgem as primeiras iniciativas educacionais, com destaque para experiências na Europa que introduziram métodos baseados na oralização e, posteriormente, na língua de sinais. No século XIX, a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, representou um marco para a educação de surdos no Brasil.

Entretanto, o Congresso de Milão (1880) impôs o oralismo como método dominante, proibindo o uso das línguas de sinais, o que gerou impactos negativos significativos no desenvolvimento educacional dos surdos (Sacks, 1990; Skliar, 2013).

Skliar faz alguns apontamentos acerca do fracasso educacional dos surdos e culpabiliza os métodos utilizados pelos professores ouvintes e a falta de qualificação profissional para o trabalho, além do desprezo pela identidade do surdo, uma vez que ignoram a sua especificidade linguística, a língua de sinais:

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (Skliar, 1998, p.19)

Diante desse mal êxito do modelo de Comunicação Total, que muitas vezes resultava em um sistema linguístico confuso - o português sinalizado, surge na década de 1990 a proposta do Bilinguismo. No bilinguismo, a língua de sinais é reconhecida como a primeira língua L1 do surdo, sendo a base para o seu desenvolvimento cognitivo e identitário, enquanto a língua majoritária, o Português, é ensinada como segunda língua L2, preferencialmente na modalidade escrita (Quadros, 1997; Strobel, 2009).

Essa mudança de paradigma no cenário acadêmico não ocorreu de forma isolada, sendo fruto de uma intensa mobilização da comunidade surda brasileira e de entidades representativas, com destaque para a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Fundada no Rio de Janeiro como uma reestruturação da antiga FENEIDA, a Feneis consolidou sua trajetória com a conquista da sede própria em 8 de janeiro de 1993 (Strobel, 2009).

Somente no final do século XX, com o avanço do bilinguismo, a língua de sinais passou a ser reconhecida como essencial para o desenvolvimento cognitivo e identitário do sujeito surdo (Quadros, 1997; Strobel, 2009).

Assim, observa-se que a história da educação dos surdos evidencia a centralidade da língua de sinais, reforçando a necessidade de sua inserção na formação docente, especialmente nas licenciaturas.

## **2.2 Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais**

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação ocorreu com a Lei nº 10.436/2002, representando um avanço significativo na garantia de direitos linguísticos da comunidade surda (Rocha; Pasian, 2023).

Esse marco foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu a obrigatoriedade da Libras nos cursos de formação de professores, consolidando sua importância na educação inclusiva. No dia em que foi aprovada a referida lei, a cena vista foi inédita naquele espaço de poder legislativo e profundamente simbólica, pois “Assim que o presidente do senado anunciou a aprovação da lei, não se ouviu o habitual som de aplausos dos

participantes do evento” (Brito, 2013, p.11). Notou-se o grande impacto da aprovação após décadas de lutas da comunidade surda brasileira:

Os surdos puderam, enfim, comunicar-se em sua língua livremente. Entretanto, a luta ainda continua, pois a comunidade surda precisa que suas especificidades linguísticas e culturais sejam respeitadas nos mais diversos espaços sociais.

Apesar do respaldo legal, as práticas pedagógicas utilizadas com alunos surdos ainda se encontram carentes de abordagens que realmente atendam às especificidades linguísticas dos surdos, sendo urgente a capacitação profissional. Além disso, algumas escolas continuam a operar no sistema de ensino com base na língua oral (Lacerda,2006).

Skliar (2013) afirma que:

A existência da surdez como uma diferença declarada na escola é um elemento capaz de fazer pensar a instituição e o currículo produzido pela mesma. A pluralidade dos sujeitos existentes nessa já não pode ser analisada como uma abertura permitida, mas, sim, como o resultado de uma ótica em que a diferença e a pluriconstituição do sujeito ocupam lugares transitórios e polêmicos junto às divisões culturais (Skliar, Org., 2013, p. 117).

A presença de pessoas surdas nas escolas não deve ser vista como um desafio, mas como uma oportunidade, para que as instituições de ensino repensem as suas práticas e métodos e, principalmente, o seu currículo. Devido a essa pluralidade no ambiente educacional, esses espaços de ensino precisam se organizar e se adequar a essas questões, e não se opor a essas diferenças.

O Decreto 5.626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002, contém 31 artigos que abarcam questões relacionadas à formação dos professores de Libras e dos tradutores-intérpretes; à difusão da Libras; à garantia do direito à saúde aos surdos e a inserção da Libras como disciplina nas universidades, prioritariamente nas licenciaturas, dentre outros.

A partir do decreto mencionado, as instituições de ensino superior teriam o prazo de 10 anos para inserir a Libras na grade dos cursos de formação de professores. Assim, acadêmicos das licenciaturas passariam a ter em seus currículos a Libras, contribuindo com a formação dos professores e a difusão da língua. De acordo com o Decreto 5.656, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo II:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL. Decreto nº 5.626/2005),

Com a aprovação do decreto, as instituições tiveram que inserir a Libras em sua grade curricular, nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia, Letras e demais licenciaturas. Nesse sentido, os professores em formação devem ter uma capacitação em Libras para contribuir com a comunicação e o aprendizado dos alunos surdos, promovendo assim uma educação inclusiva. É importante mencionar também, conforme é pontuado no Decreto 5.626 que:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos: I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;  
II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;  
III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e  
IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição (BRASIL. Decreto 5.626/2005).

Apesar dos avanços legais, desafios persistem na efetivação dessas políticas, especialmente no que se refere à formação docente adequada (Lacerda, 2006). Estudos mais recentes apontam que a inclusão ainda enfrenta limitações estruturais e pedagógicas, exigindo investimentos contínuos na qualificação profissional (Souza; Vargas, 2021).

Dessa forma, o reconhecimento legal da Libras fortalece a necessidade de sua presença nas licenciaturas, evidenciando que a formação docente é um fator decisivo para a inclusão efetiva.

### **2.3 Libras como disciplina nas graduações da Universidade Federal do Acre**

Com base no Decreto nº 5.626/2005, a Universidade Federal do Acre (UFAC) inseriu a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, iniciando pelo curso de Pedagogia (UFAC, 2009). Essa inclusão representa um avanço institucional importante, pois contribui para a formação de professores mais preparados para atuar com estudantes surdos. No entanto, a carga horária reduzida da disciplina (geralmente 60h) ainda é insuficiente para garantir domínio linguístico e compreensão das especificidades culturais da comunidade surda.

É importante destacar que no processo de implementação da Libras na Universidade Federal do Acre (Ufac), o curso de pedagogia foi o pioneiro ao adequar o seu Projeto Político Pedagógico (PPC) para a inclusão da disciplina, tendo como base a Resolução nº09, de 05 de fevereiro de 2009. Este documento instituiu as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura da universidade. Segundo a Resolução nº09:

Art. 7.º - A Libras – Língua Brasileira de Sinais deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas, nas diferentes áreas do conhecimento, da Universidade Federal do Acre. Parágrafo único – Nos demais Cursos de Graduação desta IFES, a Libras constituir-se-á em disciplina optativa (Universidade Federal do Acre, 2009).

A partir desse documento, a Ufac se adequou formalmente ao Decreto 5.626. Inicia-se uma nova fase na formação dos professores da universidade, garantindo que a disciplina de Libras esteja inserida nas grades curriculares de todos os cursos de licenciatura, representando um marco na história da universidade, reforçando seu papel e compromisso com a educação inclusiva. A partir desses acontecimentos, é criada a disciplina de Libras, sendo ofertada com a seguinte ementa: “Utilização instrumental da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e seu uso em contextos reais de comunicação com a pessoa surda. Conhecimento específico acerca dos aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos da Libras. Fundamentos legais do ensino de Libras” (Portal de Ementas/Ufac).

Paralelamente à inclusão da Libras como componente curricular, a Ufac tem trabalhado em outras frentes para garantir uma educação mais equitativa. Uma dessas iniciativas ocorreu em 2016: o projeto do Centro de Educação, Letras e Artes (Cela) que ofertou curso básico de Libras, com a carga horária de 60 horas, voltado para a comunidade acadêmica, incluindo professores da instituição, servidores técnicos-administrativos e comunidade externa (Universidade Federal do Acre, 2016).

Posteriormente, a Ufac ofereceu cursos básicos de Libras apenas para os servidores da universidade, promovido pela Diretoria de Desempenho e Desenvolvimento (DDD), ligada à Pró-reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (Prodgep). Com o objetivo de ampliar os espaços de interação e aprimorar o atendimento, especialmente para a comunidade surda que está presente na instituição (Ufac, 2017).

Em virtude desse comprometimento da universidade com a inclusão da Libras, outro núcleo assumiu o compromisso de ofertar frequentemente os cursos de Libras, o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), tornando-se responsável pela promoção dos cursos de Libras. Em 2018, ofertou o curso básico e o intermediário de Libras, com a carga horária de 100 horas, dispondo de vagas para todos e quaisquer sujeitos (Ufac, 2018) e, posteriormente, o curso avançado e o de tradução-interpretação de Libras.

## **2.4 Declaração de Salamanca, 1994**

A Declaração de Salamanca (1994), elaborada pela UNESCO, consolidou o princípio da educação inclusiva ao defender que todos os alunos, incluindo os surdos, devem ter acesso ao ensino regular. Esse documento reconhece a importância da língua de sinais como meio fundamental de comunicação, influenciando políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil (Lemos et al., 2025).

A declaração de Salamanca é um documento importante na história da educação inclusiva. Durante uma conferência mundial na Espanha sobre a uniformização de oportunidades para os alunos com deficiência, em 1994, ela foi elaborada pela organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco), estabelecendo as bases para a Educação Inclusiva:

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (UNESCO, 1994)

Este marco reafirmou o princípio de que todas as crianças com deficiência, o que inclui as crianças surdas, devem ter acesso à escola regular, e que elas se ajustem para atender as diversas necessidades desses alunos.

2. Acreditamos e Proclamamos que:
  - toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
  - toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
  - sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
  - aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
  - escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

A Declaração estabeleceu que as escolas regulares sob sua orientação inclusiva terão os meios mais eficazes para combater a exclusão de alunos com deficiência, garantindo que a educação envolva todos os grupos, inclusive as minorias linguísticas. No contexto brasileiro, este documento foi de suma importância, pois serviu de base para estabelecer a educação inclusiva como um direito fundamental que se opõe ao modelo escolar segregador que existia na época (Lemos *et al.*, 2025).

3.O princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem [...] (UNESCO, 1994).

É fundamental destacar que na declaração de Salamanca é dedicada uma atenção especial a comunicação dos surdos e aos surdos com outras especificidades.

O documento orienta que:

19.Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994).

| A declaração de Salamanca não apenas impulsionou a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, mas também ofereceu suporte ao reconhecer a língua de sinais como um direito educacional. A declaração contribuiu para a criação de novas políticas públicas que visam garantir não apenas a matrícula, mas a permanência desses alunos.

Contudo, para essa evolução, é preciso distinguir os três modelos que moldaram o atendimento às pessoas com deficiência ao longo do tempo: a segregação, a integração e a inclusão.

O impacto da inclusão foi deveras decisivo para um novo modelo de sistema educacional onde o objetivo preponderante é o modo de organização que considera as necessidades de todos os alunos e o sistema da escola se estruture em função dessas necessidades. Desse modo, a escola deve se

adequar a especificidade do aluno com deficiência e não ao contrário. No entanto, para compreender essa reestruturação do sistema de ensino, é importante Segundo Brasil, (2007):

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (Brasil, 2007, p.2)

Escolas e classes especiais insistiam no modelo segregador, onde o aluno com deficiência ficava em uma sala separada não só dos outros alunos como também do ensino regular. Essa concepção de isolamento mascara a “falsa imagem” (Lacerda, 2006, p.181) de inclusão, pois favorece a estigmatização (Goffman, 1963) e a discriminação. A educação não era focada em ensinar conteúdo da mesma forma que o professor regente, mas era fundamentada em decisões médicas e não pedagógicas. Diferente dessa visão, a educação inclusiva propõe um modelo de organização que atende as especificidades de todos os alunos e se ajustam conforme as necessidades deles. Mantoan (2003):

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com a deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (Mantoan, 1999 apud Mantoan, 2003, p. 16)

Na perspectiva de educação inclusiva houve a radicalização na mudança do paradigma educacional. Ao repensar o ambiente e as metodologias a partir das especificidades dos estudantes, a escola deixa de fazer essa separação das diferenças como dificuldades e passa a ressignificar a identidade do aluno. Dessa forma, as escolas melhoram a qualidade do ensino e se ajustam com propostas educativas diversificadas e acessíveis a todos.

A transição dos modelos de segregação e integração para a inclusão exige que o sistema educacional ultrapasse as adaptações físicas e alcance a estrutura curricular do ensino. A inserção de estudantes surdos representa um esforço para romper com a visão clínica (Mantoan, 2003, p.29) consolidando o surdo como um sujeito de direitos e de possibilidades intelectuais. Essa nova estrutura impulsionada por políticas que busquem garantir que as escolas não sejam apenas um espaço de acesso, mas de permanência e sucesso, onde a língua de sinais é a base que sustenta a construção do conhecimento dos surdos em formação.

Para que os surdos sejam incluídos nas escolas regulares é necessária a presença dos tradutores-intérpretes de Libras, em decorrência do desconhecimento da Libras pela maior parte da comunidade escolar. Na seção seguinte serão trazidas algumas questões sobre estes profissionais e a necessidade de formação continuada dos professores.

## **2.5 A formação dos professores e o papel do tradutor/intérprete de Libras**

Dialogar sobre a formação inicial e continuada dos professores nos leva a refletir sobre vários desafios contemporâneos cruciais, destacando o de despertar interesse pela profissão e o de formar profissionais que atendam às diversidades encontradas na sala de aula, pensando nos alunos com especificidades (Oliveira; Foerste, 2023).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996 que foi marcada por movimentos de reformas políticas, a educação foi reconfigurada em todos os seus níveis. Conforme Nóvoa (*apud* Oliveira e Foerste):

A nova LDB exigiu por meio do art. 62, a formação de nível superior para os professores, o que impulsionou diferentes programas e políticas visando superar o quadro de carências no campo educacional. Essa elevação da formação docente ao nível superior no país tem sido discutida na literatura educacional brasileira como um processo de universitarização. (Nóvoa *apud* Oliveira e Foerste, 2023, p.12)

Esse movimento não foi apenas uma mudança de diploma, mas uma tentativa de profissionalizar o magistério, dando-lhe o status de uma carreira

científica. Embora a *universitarização* tenha sido um marco para a profissionalização docente no Brasil, ela trouxe consigo o desafio de reformular currículos que, historicamente, foram centrados em uma visão homogênea de aluno.

Assim, “[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (Gatti *apud* Oliveira e Foerste, 2023, p.14). A proposta de formação continuada surge como um pilar indispensável para a prática dos professores, especialmente no campo da educação especial e inclusiva. No que se relaciona especificamente ao trabalho com alunos surdos faz-se necessária formação contínua, pois envolve um público que utiliza outra língua e que tem especificidades culturais que precisam ser respeitadas em sala de aula.

Quadros (2018) relata que a inclusão da Libras nas licenciaturas deve ser entendida como uma política de reconhecimento de uma minoria linguística, e não apenas como um conteúdo técnico a ser memorizado. Pensando na diversidade encontrada na sala de aula e no aluno surdo, torna-se importante conhecer a língua de sinais para que, na sala de aula, o professor consiga ter autonomia e estabeleça interação com o aluno.

A formação do professor regente não deve se limitar apenas ao aprendizado de sinais isolados, mas sim à compreensão de que a presença do aluno surdo exige uma reestruturação do fazer pedagógico. De acordo com Lacerda (2006), o professor muitas vezes se sente desamparado por uma formação inicial que não aprofundou as questões culturais e identitárias da surdez.

O papel do tradutor-intérprete de Libras (TILS), portanto, é definido pela legislação não como um "ajudante" do professor, mas como um profissional que garante a acessibilidade linguística. Conforme o Decreto nº 5.626/2005, a atuação desse profissional deve ser pautada pela ética e pela competência técnica, assegurando que o conteúdo ministrado chegue ao aluno surdo em sua língua natural. Entretanto, a eficácia desse trabalho depende de um planejamento colaborativo entre o professor regente e o intérprete, uma parceria que, na prática, ainda enfrenta barreiras devido à falta de tempos e espaços comuns para a organização das atividades.

Ademais, a formação continuada é necessária para que sejam discutidas e repensadas as diversas demandas que surgem no dia a dia de sala de aula. No contexto da Universidade Federal do Acre, as iniciativas de cursos de extensão e aperfeiçoamento em Libras buscam oferecer aos professores da rede básica ferramentas para que a comunicação não seja um abismo, mas uma ponte. Como apontam Souza e Vargas (2021), a educação inclusiva é um processo inacabado que exige do profissional um estado de formação constante, permitindo que o docente desenvolva sensibilidade para adaptar metodologias e materiais didáticos de forma autônoma e consciente.

### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa se baseia na entrevista como técnica principal de geração de dados, com o objetivo de registrar as perspectivas de professores da educação básica (anos finais) em relação ao trabalho desenvolvido em turmas com alunos surdos.

Para organizar o percurso investigativo, define-se o método como o conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam a produção de conhecimentos válidos (Marconi; Lakatos, 2017). Trata-se de uma pesquisa aplicada, pois busca compreender a influência da disciplina de Libras na formação docente e suas implicações práticas no contexto escolar (Gil, 2008).

O estudo caracteriza-se como descritivo-exploratório, uma vez que descreve práticas pedagógicas e investiga relações entre formação inicial e atuação docente com alunos surdos. A abordagem é qualitativa, priorizando a interpretação das experiências e percepções dos participantes (Creswell, 2010).

#### **3.1 Procedimentos de geração de dados e caracterização dos participantes**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Rio Branco (AC), com a participação de quatro professoras dos anos finais do ensino fundamental, sendo duas com formação que incluiu a disciplina de Libras e duas sem essa formação.

As entrevistas foram realizadas em formato híbrido (presencial e virtual), respeitando a disponibilidade das participantes. O período de coleta ocorreu em dezembro de 2025, ao longo de duas semanas. O campo de pesquisa foi a Escola Estadual Marilda Gouveia Viana. A escolha dessa escola se dá pelo fato de conhecer alguns dos docentes desta instituição, pois nela realizei minhas atividades como Pibidiana (participante do PIBID - Projeto de Iniciação à Docência).

A entrevista com as quatro professoras ocorreu de forma híbrida, devido aos horários de cada uma. Assim:

- **Entrevistas presenciais:** foi realizada com três das participantes nas dependências da escola. Utilizou-se a técnica de entrevista presencial, na qual as perguntas eram lidas pela pesquisadora e as respostas eram transcritas manualmente.

- **Entrevista Virtual:** Com uma das participantes, o roteiro de perguntas foi enviado em formato digital, e a professora retornou as respostas por meio de um arquivo de texto.

O processo de coleta de dados foi realizado ao longo do mês de dezembro de 2025, concentrando-se em duas semanas de trabalho na escola. A logística das entrevistas foi adaptada à disponibilidade e ao cotidiano das professoras.

Na primeira semana foram realizadas duas entrevistas. Uma das professoras optou pelo formato virtual por questões de dificuldade em agendar um horário presencial. A segunda entrevista ocorreu de forma presencial durante o intervalo na escola, no refeitório, com duração aproximada de 15 minutos, conforme o tempo delimitado pela professora.

Na semana seguinte, foram entrevistadas as outras duas professoras simultaneamente. O encontro ocorreu na sala dos professores durante o período de troca de turnos e horários vagos, com duração de cerca de 25 minutos.

É importante ressaltar que os procedimentos éticos foram seguidos. Antes de cada entrevista foi apresentado e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi devidamente assinado por todas as participantes e pela pesquisadora, formalizando a concordância com a pesquisa, garantindo o anonimato e assegurando que os dados seriam utilizados apenas com fins científicos.

### 3.2 Perfil das professoras entrevistadas

Esta seção apresenta a caracterização das quatro docentes que colaboraram com a pesquisa. A identificação do perfil formativo é essencial para o estudo, visto que a graduação e a presença da disciplina de Libras no currículo são as variáveis centrais para a análise do fazer pedagógico com alunos surdos.

Para resguardar a identidade das participantes, foram adotados nomes fictícios, conforme detalhado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Perfil formativo e profissional das professoras participantes da pesquisa.

Identificação das Professoras	Área de Formação	Instituição	Cursou a disciplina de Libras?	Nível de Atuação	Ano de conclusão
Bia	Licenciatura Matemática	UFAC	Sim	9º Ano	2021
Luana	Língua Portuguesa	UFAC	Sim	9º Ano	2024
Ana	Letras Português	Privada	Não	9º Ano	2001
Lorryne	Letras Espanhol	Privada	Não	9º Ano	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Conforme os dados apresentados pode-se observar uma diferença na formação das entrevistadas no que se relaciona ao estudo da disciplina de Libras durante a graduação. As professoras Bia e Luana realizaram suas graduações na Universidade Federal do Acre (Ufac), onde cursaram a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório. Em contrapartida, as professoras Ana e Lorryne graduaram-se em instituições da rede privada de ensino, tendo currículos que não contemplaram a disciplina de Libras em sua grade curricular.

Essa composição do grupo de participantes permite que comparemos os dados coletados, observando questões relacionadas ao trabalho com surdos por aquelas que tiveram contato com a Libras e as que não a tiveram durante o período de graduação. As quatro participantes estão atuando como docentes do

9º ano do Ensino Fundamental, o que permite que o recorte seja realizado no mesmo nível de ensino.

### **3.3 Roteiro da entrevista**

Para a geração dos dados foi elaborado um roteiro semiestruturado composto por 12 questões, abordando desde a formação inicial até a prática em sala de aula.

Na sequência, são apresentadas as questões:

1. Qual a sua formação? No período de sua graduação, havia na grade curricular de seu curso as disciplinas de Libras e/ou de Fundamentos da Educação Especial?
2. Atualmente trabalha em qual/quais escola(s)? Ministra qual disciplina?
3. Caso tenha tido a disciplina, qual o conteúdo específico de Libras (ex: gramática, vocabulário, cultura surda) você sentiu que mais contribuiu ou mais fez falta na sua prática com o aluno surdo?
4. Em sua opinião, a carga horária da disciplina de Libras em sua graduação foi suficiente para prepará-lo(a) para a comunicação e o ensino de alunos surdos? Por quê?
5. De que forma você planeja suas aulas considerando a presença de alunos surdos?
6. Estabelece a comunicação básica, com surdos, utilizando a língua de sinais?
7. Como foi a sua experiência em trabalhar com alunos surdos?
8. Quais as adaptações foram feitas em suas aulas/avaliações?
9. Quais as dificuldades encontradas?
10. Era feito um planejamento junto com o intérprete?
11. O que se pode melhorar para que o trabalho com o surdo seja cada vez mais inclusivo?
12. Quais mudanças seriam necessárias nas licenciaturas para preparar melhor os futuros professores para a inclusão de surdos?

### **3.3 Tratamento e análise dos dados**

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2016), método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas por permitir a interpretação sistemática das comunicações.

O processo ocorreu em três etapas principais:

1. **Pré-análise:** leitura flutuante das entrevistas, organização do material e definição dos objetivos analíticos;
2. **Exploração do material:** categorização temática das falas, agrupando trechos com sentidos convergentes;
3. **Tratamento e interpretação:** análise comparativa entre professoras que cursaram e que não cursaram Libras, articulando os resultados ao referencial teórico.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise das informações geradas a partir das entrevistas realizadas com quatro docentes do Ensino Fundamental II. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin, organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos resultados. A partir desse procedimento, foram definidas categorias temáticas que orientam a discussão: (1) formação inicial em Libras; (2) desafios da prática pedagógica inclusiva; e (3) papel do intérprete de Libras.

### 4.1 A disciplina de Libras nas licenciaturas

Embora a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura seja obrigatória, conforme o Decreto nº 5.626/2005, os dados revelam fragilidades quanto à sua efetividade na formação docente, evidenciando lacunas entre a exigência legal e a prática formativa (Brasil, 2005).

A análise das falas evidencia que a ausência dessa disciplina impacta diretamente na prática pedagógica. A professora Ana afirma: “Se eu tivesse tido essa disciplina, eu teria uma noção de conversa em Libras com ele”, indicando uma lacuna formativa que compromete a interação com o aluno surdo. Esse resultado reforça que a formação inicial é determinante para a atuação docente inclusiva (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Por outro lado, mesmo entre aquelas que cursaram Libras, os resultados mostram limitações. Bia destaca: “aprendi o básico do básico [...] mas não consigo repassar o conteúdo de matemática em Libras”. Já Luana reforça a insuficiência da formação: “não consegui aprender o conteúdo [...] foi disciplina rápida”. Esses dados apontam para a superficialidade do ensino de Libras na formação inicial. (Lacerda, 2006).

A professora Ana e a professora Lorryne não tiveram a disciplina de Libras durante a graduação, chegando às salas de aula sem contato com as discussões relacionadas à Libras e às pessoas surdas. A professora Ana afirma que: “*Se eu tivesse tido essa disciplina, eu teria uma noção de conversa em Libras com ele*”.

Bia, que estudou Libras durante a graduação, destaca que: “*a professora era excelente e ensinou o básico do básico, como o nome, bom dia, saudações, horário que me ajudou a ter comunicação, empatia e respeito, mas não consigo repassar o conteúdo de matemática em Libras e sempre preciso de alguém*”. Luana menciona que: “*Na época da pandemia através de vídeo gravado e eu não consegui aprender o conteúdo porque foi disciplina rápida, preferi o presencial. O meu aluno surdo - eu não conseguia me comunicar com ele, só o básico, mas eu preciso aprender em um tempo extra, conseguir dialogar com ele*”.

Em relação ao trabalho em sala de aula que tem aluno surdo, a professora Bia esclareceu que “*Eu tive que ter uma conversa com a mediadora para facilitar essa comunicação porque até ela às vezes não tem o sinal em específico então tentar trazer um pouco da realidade, algo útil para ele [...] Mais imagem para ele ter uma compreensão do que eu quero falar então fica nítido para ele, eu tentar estudar língua de sinais com ele eu perguntava da mediadora então sempre procura sinais matemáticos específicos*”. Luana destaca que: “*Quando eu planejava eu pensava nas atividades adaptadas, logicamente que utilizasse a linguagem dele, acessível para ele, mas para eu saber como estava o andamento da realização da atividade eu precisava pegar as atividades em mãos verificar, mas também conversar com a mediadora, sem essa comunicação com ela não era possível [...] Para ele eu não passava prova, mais atividades. A limitação era textos grande e extenso, quando eu passava e a mediadora tinha que estar ali para passar a informação para ele*”. Ao diligenciar

cada método para aplicar em sala envolvendo o aluno surdo, elas pensaram minuciosamente sobre a organização das aulas, os materiais que iriam utilizar e em como avaliar. Provavelmente, as reflexões e discussões das quais participaram no decorrer da graduação, especificamente na disciplina de Libras, podem ter influenciado em suas escolhas metodológicas.

É importante destacar que, apesar de as professoras Ana e Lorryne não terem tido a disciplina de Libras durante sua graduação, elas evidenciaram sensibilidade em relação às especificidades linguísticas de seus alunos surdos e sentiram a necessidade de buscar materiais para atendê-los de forma mais acessível. Isso pode ser observado na fala de Ana quando diz que: *“Eu tive muita dificuldade de encontrar material, passava muito tempo na internet procurando atividade para ele. Eu buscava muito textos com imagens para melhor visualização dele [...]. Os textos eu reduzia, tudo eu usava imagem e a intérprete ajudou muito.”* A professora Lorryne afirma que: *“No momento não tenho aluno com essa necessidade, mas quando tive era em parceria com a professora de Libras, de acordo com as necessidades do aluno [...] Geralmente eram mais baseadas em imagens para interligar, pintar ou relacionar com breves frases”*.

Esses dados indicam que a formação inicial, quando existente, tende a ser superficial e pouco articulada com a prática docente. Nesse sentido, a análise ultrapassa o nível descritivo ao evidenciar que não basta a obrigatoriedade legal da disciplina, sendo necessária uma formação mais aprofundada, prática e contínua.

Além disso, observa-se que as docentes sem formação em Libras desenvolveram estratégias adaptativas, como uso de imagens e redução textual. A professora Ana relata: *“eu buscava muito textos com imagens [...] a intérprete ajudou muito”*. Isso demonstra sensibilidade pedagógica, porém também evidencia uma atuação baseada em tentativa e erro, sem respaldo formativo sólido (Quadros, 2004).

Para sintetizar os achados da pesquisa, apresentam-se o quadro 1 s que evidencia as diferenças entre docentes com e sem formação em Libras.

Quadro 1 – Comparação entre professores com e sem disciplina de Libras.

<b>Aspectos analisados</b>	<b>Professores com disciplina de Libras</b>	<b>Professores sem disciplina de Libras</b>
Formação inicial	Tiveram contato com Libras na graduação, ainda que superficial	Não tiveram contato com Libras durante a formação
Domínio da Libras	Limitado ao básico (saudações, comunicação simples)	Inexistente ou muito reduzido
Segurança pedagógica	Demonstram maior sensibilidade e planejamento adaptado	Sentem-se inseguros e despreparados
Comunicação com aluno surdo	Parcial, dependente de intérprete	Totalmente dependente do intérprete
Estratégias utilizadas	Atividades adaptadas, uso de imagens, planejamento prévio	Uso intuitivo de imagens, redução de textos, tentativa e erro
Dificuldades principais	Falta de aprofundamento e prática na formação	Falta total de formação e orientação pedagógica
Autonomia docente	Relativa, mas ainda limitada	Muito reduzida

Fonte: Autoria própria (2026).

#### **4.2 Desafios da Prática Pedagógica Inclusiva e a Necessidade de Formação Continuada**

A análise das entrevistas revela que o maior desafio de se trabalhar com os surdos é a existência de um abismo comunicativo que surge entre o professor e seu aluno. A professora Luana relata um sentimento de "desânimo" por não conseguir dialogar diretamente com o aluno: *"então eu fiquei desanimada porque eu queria conversar com ele mas não podia por causa dessa distância entre nós em relação a linguagem"*. Fica evidente que a inclusão vai além de adaptar uma tarefa; ela passa pela convivência e pela interação direta professor-aluno. Não se trata de colocar o aluno na sala, mas de garantir que ele participe de todas as redes de interação." (Mantoan, 2003, p. 16).

Em todos os relatos, o intérprete/mediador aparece como o "pilar" da aula, professora Bia; *"Eu tive que ter uma conversa muito com a mediadora para facilitar essa comunicação porque até ela às vezes não tem o sinal em específico então tentar trazer um pouco da realidade, algo útil para ele"*. Professora Lorraine: *"[...] pois como não sei me comunicar em libras, a comunicação se tornava cansativa, pois sempre que o aluno falava algo, ou eu*

*queria me comunicar com ele, era através da intérprete[...]”, professora Ana: “[...] o que facilitou foi a presença da intérprete em sala”, “[...] a intérprete ajudou muito”.* Contudo, há um risco recorrente quando o professor atribui a responsabilidade do ensino ao intérprete.

A professora Bia menciona que até a “mediadora” tinha dificuldades com sinais específicos da matemática, o que demonstra que a falta de formação afeta também esta categoria, principalmente no que se refere a conhecimento de sinais específicos de determinadas áreas. O intérprete de Libras não é professor do aluno surdo, mas sim o mediador da comunicação. Quando o docente se exime de sua responsabilidade pedagógica, cria-se um modelo de exclusão dentro da sala de aula, onde o aluno surdo fica à margem da autoridade do professor." (Gesser, 2009).

As professoras Ana, Lorryne e Bia têm como estratégia em suas aulas o uso de imagens e a redução de textos. Professora Ana: *“Os textos eu reduzi, tudo eu usava imagens [...]”*; Lorryne: *“[...] baseadas em imagens para interligar, pintar ou relacionar com breves frases”*; Bia *“[...] mais imagem pra ele ter uma compreensão do que quero frases não fica nítido pra ele”*. Isso indica uma compreensão de que o aluno surdo é visual, mas também chama atenção para uma questão em que a professora Lorryne chamou de "aluno copista", como por exemplo: *“[...] um pouco desafiadora, pois como não sei me comunicar em libras, a comunicação se tornava cansativa, pois sempre que o aluno falava algo, ou eu queria me comunicar com ele, era através da interprete, que tinha dificuldade em realizar as tarefas com o aluno em língua estrangeira e muitas vezes até em português, já que o aluno não era alfabetizado, ele era copista”*. O desafio pedagógico está sendo de uma educação que apenas promove o aluno com desenhos/imagens para uma educação que de fato promova a alfabetização e o letramento desses estudantes.

Nos relatos das entrevistadas é importante destacar a opinião em comum das professoras Bia, Luana e Lorryne acerca das mudanças necessárias nas licenciaturas. Professora Bia: *“Trazer essas informações para os professores com mais cursos e formações... mais carga horaria no curso de libras na licenciatura”*, Luana: *“[...] um tempo maior e a disciplina ser mais extensa e mais prática [...]”*, e Lorryne: *“[...] capacitação e cursos básicos seriam um bom começo”*. Elas concordam com a ideia de que, para preparar melhor os futuros

professores para a inclusão de alunos surdos, deva existir um aumento da carga horária da disciplina de Libras na grade curricular, mas também, capacitação e cursos básicos para os professores da rede de ensino, reconhecendo que a Libras exige uma prática constante e que, sem o seu domínio, não existe uma comunicação com o aluno, permanecendo o professor dependente de mediadores/intérpretes de Libras. A professora Ana, não soube responder a essa questão e isso reforça o quanto o professor se sente perdido quando não recebe o suporte necessário dentro da sala de aula.

Para sintetizar os achados da pesquisa, apresentam-se o quadro 1 com as principais barreiras enfrentadas e as estratégias pedagógicas utilizadas no contexto da inclusão de alunos surdo.

Quadro 2 – Principais barreiras enfrentadas e estratégias utilizadas.

<b>Barreiras enfrentadas</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
Falta de domínio da Libras	Uso de imagens para facilitar a compreensão
Distanciamento comunicativo entre professor e aluno	Mediação constante do intérprete
Formação inicial superficial	Busca individual por materiais adaptados
Dependência do intérprete	Planejamento conjunto com mediador/intérprete
Dificuldade com conteúdos específicos (ex.: matemática em Libras)	Adaptação de atividades e simplificação de conteúdos
Textos extensos e pouco acessíveis	Redução textual e uso de linguagem visual
Falta de alfabetização do aluno surdo	Atividades visuais e associativas
Ausência de formação continuada	Interesse em cursos e capacitações futuras

Fonte: Autoria própria (2026).

### **4.3 A presença dos intérpretes de Libras**

A presença do tradutor-intérprete de Libras (TILS) nas salas de aula de Rio Branco, conforme relatado pelas docentes, é o fator que viabiliza a permanência do aluno surdo na escola regular. No entanto, a análise dos dados revela que essa presença, isolada de uma formação docente sólida, pode gerar

uma "terceirização" do ensino. Quando a professora Lorryne menciona que a comunicação era "cansativa" o trecho da entrevista: *“um pouco desafiadora, pois como não sei me comunicar em libras, a comunicação se tornava cansativa [...] era através da intérprete [...]”*, e ocorria apenas através da intérprete, nota-se que o intérprete deixa de ser um suporte para se tornar a única ponte de acesso do aluno ao mundo.

Essa dependência excessiva do intérprete é um reflexo direto das lacunas na formação inicial discutidas anteriormente. Como o professor regente não domina a língua de sinais, ele tem reduzida a sua autonomia pedagógica com o aluno surdo. De acordo com Lacerda (2006), o intérprete não deve ocupar o lugar do professor; contudo, na ausência de uma comunicação direta, o aluno surdo acaba vinculando-se afetiva e intelectualmente apenas ao intérprete, restando ao professor o papel ficar à mercê dessa situação durante o processo de aprendizagem do seu próprio aluno. Além disso, a problemática do aluno "copista" relatada pelas professoras agrava-se quando o intérprete também encontra dificuldades com conteúdos específicos, como no caso da Matemática citado pela professora Bia. Isso reforça que a inclusão não depende apenas de um profissional que saiba a língua de sinais, mas de uma rede de apoio que envolva planejamento colaborativo e professores capacitados. A falta de alfabetização e letramento do aluno surdo, que o torna apenas um "reprodutor" de textos escritos (copista), é o sintoma mais visível de uma inclusão deficitária.

Portanto, a presença do intérprete é indispensável, mas não deve ser a única estratégia de acessibilidade. Conclui-se, a partir das entrevistas, que a formação de professores precisa ser repensada para que o professor regente e o intérprete atuem em parceria, na qual o professor saiba o suficiente para mediar sua disciplina e o intérprete faça o seu papel na tradução linguística, garantindo que o aluno surdo deixe de ser um "copista" para se tornar o protagonista em sua própria educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o impacto da disciplina de Libras na formação e na prática pedagógica de professores da educação básica em Rio Branco, Acre. Nesse sentido, os objetivos específicos foram alcançados ao: (1) identificar a presença da disciplina de Libras na formação inicial dos docentes; (2) compreender as estratégias pedagógicas utilizadas no atendimento ao aluno surdo; e (3) analisar os desafios enfrentados na prática inclusiva.

Os resultados evidenciaram que a presença da disciplina de Libras nas licenciaturas, embora represente um avanço legal, não garante a preparação adequada do professor para atuar com alunos surdos. Tanto docentes que cursaram quanto aqueles que não tiveram contato com a disciplina relataram dificuldades significativas na comunicação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Esse achado confirma as discussões de Ronice Müller de Quadros, ao destacar que a aquisição da Libras exige tempo, prática e imersão, não sendo possível consolidar essa competência em formações superficiais.

Além disso, os dados revelaram que as estratégias pedagógicas utilizadas — como uso de imagens e simplificação textual —, embora relevantes, ainda são insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva. Esse cenário dialoga com Carlos Skliar, ao problematizar práticas inclusivas que, apesar de bem-intencionadas, não promovem o desenvolvimento linguístico e cognitivo pleno do aluno surdo.

No que se refere ao papel do intérprete, a pesquisa evidenciou uma relação ambígua: ao mesmo tempo em que esse profissional é fundamental para a inclusão, sua presença pode gerar uma dependência excessiva, reduzindo a autonomia docente. Essa situação reforça a necessidade de uma atuação colaborativa entre professor e intérprete, conforme defendido por Karin Strobel, ao enfatizar a importância da valorização da cultura surda e da comunicação direta no processo educativo.

No que diz respeito às limitações da pesquisa, destaca-se o número reduzido de participantes, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, o estudo foi realizado em um contexto específico — escolas do município de Rio Branco —, podendo não refletir outras realidades educacionais. Também se reconhece que a utilização exclusiva de entrevistas pode trazer subjetividades nas respostas, sendo recomendável, em estudos futuros, a utilização de múltiplos instrumentos de coleta de dados.

A partir dos resultados, algumas recomendações práticas podem ser destacadas. Para as universidades, sugere-se a ampliação da carga horária da disciplina de Libras, com ênfase em atividades práticas e experiências de imersão. Para as redes de ensino, recomenda-se a implementação de programas contínuos de formação docente em Libras e educação bilíngue. No âmbito das políticas públicas, é fundamental investir na qualificação tanto de professores quanto de intérpretes, além de promover ações que incentivem o trabalho colaborativo entre esses profissionais.

Em síntese, a pesquisa confirma que a inclusão de alunos surdos não se efetiva apenas com a presença da disciplina de Libras na formação inicial, mas exige uma mudança estrutural na formação docente e nas práticas pedagógicas. A superação do modelo atual demanda uma abordagem mais consistente, prática e contínua, que possibilite ao professor desenvolver autonomia e estabelecer uma comunicação direta com o aluno surdo.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento do debate sobre a educação inclusiva e bilíngue, incentivando novas pesquisas que aprofundem a relação entre formação docente, práticas pedagógicas e aprendizagem de alunos surdos, com foco não apenas no acesso à escola, mas na qualidade do processo educativo e na construção de vínculos significativos entre professor e estudante.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 23 dez. 2005

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 175º da Independência e 108º da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação**. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell ; tradução Magda Lopes ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3.ed. - Porto Alegre : Artmed, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, setembro, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 45-68, jan./abr. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Josiléia Curty de; FOERSTE, Erineu. **A formação docente no cenário da educação brasileira: traços históricos e desafios da contemporaneidade.** Centro de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, vol. 3, n.2, p.1, agosto 2023.

QUADROS; Ronice Muller; STUMPF, Marianne Rossi. **Reconhecimento da língua brasileira de sinais: legislação da língua de sinais e seus desdobramentos.** In: STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, RoniceMuller. Estudos da Língua Brasileira de Sinais. Volume IV. Florianópolis: Editora Insular, p. 17-36, 2018.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PASIAN, Mara Sílvia. **A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, 2023.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 6ª ed, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Bilinguismo e biculturalismo.** Rio Grande do Sul: setembro, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do Outro sobre a cultura Surda.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

STROBEL, Karin Lilian. **História da Educação dos Surdos.** Florianópolis, 2009.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro; SOUZA, Shelton Lima de. O (des)pertencimento dos sujeitos surdos no ambiente escolar “ouvinte”: identidades, discursos de minorização e resistências. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. n. 2, p. 889–903, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4018>. Acesso em: 28 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Resolução nº 09, de 05 de fevereiro de 2009.** Aprova as Diretrizes para a Formação de Docentes da Educação Básica, em nível superior, dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal

do Acre. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/pro-reitorias/prograd/formacaoacademica/resolucoes/resolucao-no-09-de-05-de-fevereiro-de-2009-2014universidade-federal-do-acre-ufac.pdf>. Acesso em: 28/08/2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Cela ofertará curso de libras**. Rio Branco, 01 fevereiro 2016. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/news/cela-ofertara-curso-delibras>. Acesso em: 28 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Ufac oferece curso básico de Libras para servidores**. Rio Branco, 17 maio 2017. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/noticias/2017/ufac-oferece-curso-basico-de-libras-paraservidores> . Acesso em: 28 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **NAI promove cursos de Libras Básico e Intermediário**. Rio Branco, 25 jul. 2019. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/noticias/2019/nai-promove-cursos-de-libras-basico-e-intermediario>. Acesso em: 29 ago. 2025.

## APÊNDICE

### Apêndice A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

#### ENTREVISTA 1 -PROFESSORA ANA

1- Qual a sua formação? No período de sua graduação, havia na grade curricular de seu curso as disciplinas de Libras e/ou de Fundamentos da Educação Especial?

**Letras português. Não.**

2- Atualmente trabalha em qual/quais escola(s)? Ministra qual disciplina?

**Marilda Gouveia Viana. Português.**

3- Caso tenha tido a disciplina, qual o conteúdo específico de Libras (ex.: gramática, vocabulário, cultura surda) você sentiu que mais contribuiu ou mais fez falta na sua prática com o aluno surdo?

**Se eu tivesse tido essa disciplina, eu teria uma noção de conversar em Libras**

**com ele.**

4- Em sua opinião, a carga horária da disciplina de Libras em sua graduação foi suficiente para prepará-lo(a) para a comunicação e o ensino de alunos surdos? Por quê?

**Não Sei.**

5- De que forma você planeja suas aulas considerando a presença de alunos surdos?

**Eu tive muita dificuldade de encontrar material, passava muito tempo na internet procurando atividade para ele. Eu buscava muitos textos com imagens para melhor visualização dele.**

6- Estabelece a comunicação básica, com surdos, utilizando a língua de sinais?  
**Não.**

7- Como foi a sua experiência em trabalhar com alunos surdos?

**Desafiadora. O que facilitou foi a presença da intérprete em sala.**

8- Quais as adaptações foram feitas em suas aulas/avaliações?

Os textos eu reduzia, tudo eu usava imagem e a intérprete ajudou muito.

9- Quais as dificuldades encontradas?

**Comunicação.**

10- Era feito um planejamento junto com o intérprete?

**Eu fazia uma atividade diferenciada só para ele.**

11- O que se pode melhorar para que o trabalho com o surdo seja cada vez mais inclusivo?

**Ter a disciplina de Libras e oficinas nas escolas para melhor interação com o aluno surdo e dos colegas para com o aluno.**

12- Quais mudanças seriam necessárias nas licenciaturas para preparar melhor os futuros professores para a inclusão de surdos?

**(Não respondeu)**

#### ENTREVISTA 2 – PROFESSORA LORRAYNE

1- Qual a sua formação? No período de sua graduação, havia na grade curricular de seu curso as disciplinas de Libras e/ou de Fundamentos da Educação Especial?

**Licenciatura plena em Letras Espanhol. Disciplina ofertada no curso: apenas a de Fundamentos da Educação Especial.**

2-Atualmente trabalha em qual/quais escola(s)? Ministra em qual disciplina?

**Escola Marilda Gouveia Viana. Disciplinas: Espanhol e Ensino Religioso, modo regular; Escola Luísa Batista de Souza e Escola Theodolina Falcão Macedo. Disciplinas Espanhol; Projeto de vida/ Eletivas - Módulo EJA.**

3- Caso tenha tido a disciplina, qual o conteúdo específico de Libras (ex: gramática, vocabulário, cultura surda) você sentiu que mais contribuiu ou mais fez falta na sua prática com o aluno surdo?

**Não tive.**

4- Em sua opinião, a carga horária da disciplina de Libras em sua graduação foi suficiente para prepará-lo(a) para a comunicação e o ensino de alunos surdos? Por quê?

**Não tive a disciplina.**

5- De que forma você planeja suas aulas considerando a presença de alunos surdos?

**No momento não tenho aluno com essa necessidade, mas quando tive era em parceria com a professora de Libras, de acordo com as necessidades do aluno.**

6- Estabelece a comunicação básica, com surdos, utilizando a língua de sinais?  
**Apenas, sei cumprimentar dando “Boa Tarde”.**

7- Como foi a sua experiência em trabalhar com alunos surdos?

**Foi boa, porém um pouco desafiadora, pois como não sei me comunicar em Libras, a comunicação se tornava cansativa, pois sempre que o aluno falava algo, ou eu queria me comunicar com ele, era através da intérprete, que tinha dificuldade em realizar as tarefas com o aluno em língua estrangeira e muitas vezes até em português, já que o aluno não era alfabetizado, ele era copista.**

8- Quais as adaptações foram feitas em suas aulas/avaliações?

**Geralmente eram mais baseadas em imagens para interligar, pintar ou relacionar com breves frases.**

9- Quais as dificuldades encontradas?

**A própria comunicação e na elaboração de atividades adaptadas.**

10- Era feito um planejamento junto com o intérprete?

**Não. Era eu sozinha que fazia, e depois eu consultava se aquela atividade atenderia ao aluno.**

11- O que se pode melhorar para que o trabalho com o surdo seja cada vez mais inclusivo?

**Acredito que deveria ser incluída como qualquer outra disciplina na grade curricular.**

12- Quais mudanças seriam necessárias nas licenciaturas para preparar melhor os futuros professores para a inclusão de surdos?

**Capacitação e cursos básicos seria um bom começo.**

### ENTREVISTA 3 – PROFESSORA BIA

1- Qual a sua formação? No período de sua graduação, havia na grade curricular de seu curso as disciplinas de Libras e/ou de Fundamentos da Educação Especial?

**Licenciatura matemática. Sim.**

2- Atualmente trabalha em qual/quais escola(s)? Ministra em qual disciplina?

**Marilda Gouveia Viana - Escola Pública; Sigma - Escola Particular**

3- Caso tenha tido a disciplina, qual o conteúdo específico de Libras (ex: gramática, vocabulário, cultura surda) você sentiu que mais contribuiu ou mais fez falta na sua prática com o aluno surdo?

**A professora era excelente e ensinou o básico do básico, como o nome, bom dia, saudações, horário que ajudou a ter comunicação, empatia e respeito, mas não consigo repassar o conteúdo de matemática em Libras e sempre preciso de alguém.**

4- Em sua opinião, a carga horária da disciplina de Libras em sua graduação foi suficiente para prepará-lo(a) para a comunicação e o ensino de alunos surdos? Por quê?

**Não pelo tempo porque só tive um período, não é o profissional o problema, mas precisava de um pouco mais de tempo.**

5- De que forma você planeja suas aulas considerando a presença de alunos surdos?

**Eu tive que ter uma conversa muito com a mediadora para facilitar essa comunicação porque até ela às vezes não tem o sinal em específico, então é tentar trazer um pouco da realidade, algo útil para ele.**

5- Estabelece a comunicação básica, com surdos, utilizando a língua de sinais?

**Sim. Saudações, oi, cumprimentos, agradecimentos, sim**

5- Como foi a sua experiência em trabalhar com alunos surdos?

**Foi uma experiência, um desafio, mas ao mesmo tempo foi bom.**

6- Quais as adaptações foram feitas em suas aulas/avaliações?

**Mais imagem para ele ter uma compreensão do que eu quero falar, então fica nítido para ele; eu tentar estudar língua de sinais com ele eu perguntava a mediadora então sempre procura sinais matemáticos específicos.**

7- Quais as dificuldades encontradas?

**Muitas, principalmente quando tem contexto ou uma explicação que a mediadora não dominava.**

8- Era feito um planejamento junto com o intérprete?

**Sim. A gente tinha um diálogo, fazia novos planejamentos e tinha essa troca de informações.**

9- O que se pode melhorar para que o trabalho com o surdo seja cada vez mais inclusivo?

**Trazer essas informações para os professores com mais cursos, formações.**

10- Quais mudanças seriam necessárias nas licenciaturas para preparar melhor os futuros professores para a inclusão de surdos?

**Mais carga horária no curso de Libras nas licenciaturas.**

#### ENTREVISTA 4 – PROFESSORA LUANA

1- Qual a sua formação? No período de sua graduação, havia na grade curricular de seu curso as disciplinas de Libras e/ou de Fundamentos da Educação Especial?

**Língua Portuguesa. Sim**

2- Atualmente trabalha em qual/quais escola(s)? Ministra em qual disciplina?

**Marilda Gouveia Viana - Língua Portuguesa**

3- Caso tenha tido a disciplina, qual o conteúdo específico de Libras (ex: gramática, vocabulário, cultura surda) você sentiu que mais contribuiu ou mais fez falta na sua prática com o aluno surdo?

**Na época da pandemia através de vídeo gravado e eu não consegui aprender o conteúdo porque foi disciplina rápida, preferi o presencial. O meu aluno surdo - eu não conseguia me comunicar com ele, só o básico, mas eu preciso aprender em um tempo extra, conseguir dialogar com ele.**

4- Em sua opinião, a carga horária da disciplina de Libras em sua graduação foi suficiente para prepará-lo(a) para a comunicação e o ensino de alunos surdos? Por quê?

**Não, porque além do tempo ser curto teve a limitação da pandemia, através das telas e tive problemas na pandemia porque às vezes o professor travava na tela.**

5- De que forma você planeja suas aulas considerando a presença de alunos surdos?

Quando eu planejava eu pensava nas atividades adaptadas, logicamente que utilizasse a linguagem dele, acessível para ele, mas para eu saber como estava o andamento da realização da atividade eu precisava pegar as atividades em mãos, verificar, mas também conversar com a mediadora, sem essa comunicação com ela não era possível.

6- Estabelece a comunicação básica, com surdos, utilizando a língua de sinais?  
**Muito pouco. Não tenho muito o que dizer porque como eu falei nunca fiz um curso e o meu período foi curto e através do vídeo não deu pra assimilar o conteúdo que eu precisava.**

7- Como foi a sua experiência em trabalhar com alunos surdos?

**Eu gostei, mas por eu não conseguir me comunicar diretamente com ele, eu fiquei um pouco desanimada, porque eu acho que é importantes a gente aprender a se comunicar, tendo em vista todas as limitações do aluno, seja a linguagem que ele precisa ser atendido então eu fiquei desanimada porque eu queria conversar com ele mas não podia por causa dessa distância entre nós em relação a linguagem.**

8- Quais as adaptações foram feitas em suas aulas/avaliações?

**Para ele eu não passava prova, mais atividades. A limitação era textos grande e extenso, quando eu passava e a mediadora tinha que estar ali para passar a informação para ele.**

9- Quais as dificuldades encontradas?

**Textos extensos.**

10- Era feito um planejamento junto com o intérprete?

**Prévio não, levava o planejamento para ela e ela me passava o feedback se estava ok ou se precisava colocar alguma coisa que estava faltando, com isso foi adaptando.**

11- O que se pode melhorar para que o trabalho com o surdo seja cada vez mais inclusivo?

**Estudar bastante a língua.**

12- Quais mudanças seriam necessárias nas licenciaturas para preparar melhor os futuros professores para a inclusão de surdos?

**Um tempo maior e a disciplina ser mais extensa e mais prática para que o professor consiga estar mais preparado. Só a teoria não funciona muito.**